

**TRABAJO FINAL DE GRADO EN TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN**

TREBALL FINAL DE GRAU EN TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ

Departament de Traducció i Comunicació

TÍTULO / TÍTOL

**Traducció i anàlisi traductològica i comparativa
del text:**

*«La compétence rédactionnelle en langue française
du futur traducteur hispanophone»*

Autor/a: Sara Negre Carnicer

Tutor/a: Joan Manuel Verdegàl

Fecha de lectura/ Data de lectura: juliol 2014



Resum: En aquest treball he dut a terme la traducció selectiva d'un article publicat a *Çédille. Revista de estudios franceses*, i una posterior anàlisi traductològica i comparativa amb el nostre treball fet a classe en tercer i quart curs de l'assignatura Traducció Francès-Català a la Universitat Jaume I. Aquest article fa una anàlisi sobre la competència escrita en llengua francesa d'estudiants de segon curs de Traducció i Interpretació de la Universitat Pablo de Olavide. Per tal d'elaborar dit l'estudi, s'han analitzat una sèrie de produccions escrites d'aquests estudiants que tenen el francès com a primera llengua estrangera. El procés s'ha dut a terme mitjançant una identificació i posterior classificació dels errors en diverses categories. Aquesta anàlisi permet saber amb quina freqüència es cometen els errors i quins són els més recurrents, la qual cosa permet mostrar de manera més clara quines són les principals dificultats i obstacles als que s'enfronten els estudiants. En la següent fase s'explica l'estratègia didàctica que utilitzen per tal de millorar la competència escrita dels estudiants i, segons els resultats que es mostren, aquest mètode és eficaç. A continuació de la traducció selectiva he examinat el text des d'una perspectiva lingüística i traductològica, assenyalant els criteris que he seguit al llarg de tot el treball i també els problemes que han anat sorgint en les diferents etapes i la resolució d'aquests. Per últim, m'he centrat en elaborar una comparativa entre el mètode utilitzat pels alumnes de la Universitat Pablo de Olavide i el nostre, basant-me en l'experiència acadèmica pròpia. Per a fer açò, he mostrat els mètodes emprats a classe i els resultats obtinguts.

Resumen: En este trabajo he llevado a cabo la traducción selectiva de un artículo publicado en *Çédille. Revista de estudios franceses*, y un posterior análisis traductológico y comparativo con nuestro trabajo realizado en clase en tercer y cuarto curso de la asignatura Traducció Francès-Català en la Universitat Jaume I. Este artículo hace un análisis sobre la competencia escrita en lengua francesa de estudiantes de segundo curso de Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide. Con el propósito de elaborar dicho estudio se han analizado una serie de producciones escritas de estos estudiantes que tienen el francés como primera lengua extranjera. El proceso se ha llevado a cabo mediante una identificación y posterior clasificación de los errores en diferentes categorías. Este análisis permite saber con qué frecuencia se cometan los errores y cuáles son los más recurrentes, lo que permite mostrar de forma más clara cuáles son las principales dificultades y obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes. En la siguiente fase se explica la estrategia didáctica que utilizan con el fin de mejorar la competencia escrita de los estudiantes y, según los resultados que se muestran, este método resulta ser eficaz. A continuación de la traducción selectiva he examinado el texto desde una perspectiva lingüística y traductológica, indicando los criterios que he seguido a lo

largo de todo el trabajo y también los problemas que han ido surgiendo en las diferentes etapas y la solución a éstos. Por último, me he centrado en elaborar una comparativa entre el método utilizado por los alumnos de la Universidad Pablo de Olavide y el nuestro, basándome en la experiencia académica propia. Para hacer esto, he expuesto los métodos utilizados en clase y los resultados obtenidos.

Paraules clau: Traducció, competència redactora, Francès com a Llengua Estrangera, hispanòfons, anàlisi comparativa.

Palabras clave: Traducción, competencia redactora, Francés como Lengua Extranjera, hispanófonos, análisis comparativo.

Índex

1. Introducció.....	5
1.1. Justificació i motivació.....	5
1.2. Contextualització de l'objecte d'estudi	5
2. Metodologia.....	6
2.1. Fases i procediments	6
3. Desenvolupament del treball	7
3.1. Traducció selectiva del text original	7
3.2. Anàlisi traductològica i comparativa.....	12
3.2.1. Anàlisi traductològica.....	12
3.2.2. Anàlisi comparativa	16
4. Conclusions	20
4.1. Reflexions sobre els resultats	20
4.2. Relació del treball amb els coneixements adquirits en la carrera	21
4.3. Interessos futurs.....	22
5. Bibliografia.....	22
6. Annexos	22
6.1. Text original	22

Introducció

1.1. Justificació i motivació

Com és normal en tot aprenent de traductor i, en general, de qualsevol altra professió, sempre ens apareixen dificultats que ens fan dubtar i molt sovint, cometre errors. A mesura que avancem en l'aprenentatge d'una llengua, els errors van disminuint, i la nostra capacitat de translació es veu significativament millorada. Però per tal d'arribar a aquest punt, abans cal treballar les competències bàsiques, com bé són l'escrita i l'oral. En aquest estudi que analitzarem a continuació, veurem com l'autora se centra especialment en la producció escrita, i els procediments que utilitza per fer que la qualitat d'aquesta millori en els seus estudiants.

He escollit aquest text no només per examinar-lo des d'un punt de vista traductològic o lingüístic, sinó perquè també em dona l'opció d'analitzar-lo i treure conclusions del seu contingut, ja que està estretament relacionat amb els estudis que curse i, més concretament, amb l'assignatura de Traducció Francès-Català a la Universitat Jaume I.

Partint de la meua experiència personal acadèmica, al llarg d'aquests anys de carrera no hem seguit la mateixa dinàmica de treball que es descriu a l'estudi, pel que fa a la producció escrita i les metodologies que s'usen. Més endavant faré una comparativa entre els mètodes de treball que han emprat aquests estudiants i els que jo he fet servir en la meua formació, i com han influït en l'aprenentatge de la llengua i la traducció d'aquesta.

Per últim, vull fer menció d'un aspecte que considere prou important en l'aprenentatge de la llengua francesa: la proximitat del català. Tinc la sort, a l'igual de molts dels meus companys de carrera, de ser bilingüe en català i castellà. Açò em dona més facilitats en quant a la comprensió dels textos en francès, ja que són llengües romàniques i que potser en l'àmbit oral no s'assemblen tant, però en l'escrit sí que presenten moltes similituds.

1.2. Contextualització de l'objecte d'estudi

Es tracta d'un article publicat a *Çédille. Revista de estudis franceses* a l'abril del 2013 per Nadia Duchêne, del departament de filologia francesa i traducció a la Universitat Pablo de Olavide. En aquest estudi analitza, essencialment, la competència escrita en francès com a llengua estrangera d'estudiants hispanòfons mitjançant produccions escrites en dita llengua.

Com bé sabem, l'art de la traducció es remunta a temps i civilitzacions molt antigues. Tot i això, els estudis d'aquest art a nivell universitari són relativament joves (s'instaura en Espanya als anys 70). Evidentment, açò provoca que poc a poc es vaja indagant en el camp i s'investiguen noves tècniques d'aprenentatge i docència de llengües des d'una perspectiva

traductològica, és a dir, tècniques que estan dissenyades per a formar d'una manera adequada el traductor. La tècnica emprada en el següent estudi es pot considerar un perfecte exemple d'intent –i èxit– de millora de la preparació del futur traductor.

Considere apropiades la traducció i l'anàlisi d'aquest text en aquest punt de la meua carrera, on puc valorar de manera crítica quina ha sigut la meua evolució al llarg dels anys de formació, mitjançant una comparació de l'objecte d'estudi presentat al text original i el marc real dels meus estudis.

2. Metodologia

2.1. Fases i procediments

Les etapes que he seguit per a elaborar aquest projecte han sigut les següents:

- L'elecció del tema: quan ens van assignar el tutor, vaig anar a la seua tutoria per considerar les opcions que tenia. Hi havia diversos textos a escollir. Un d'ells era de caràcter històric, i l'altre es centrava més en aspectes més concrets d'una sèrie de publicacions d'una tira còmica. Finalment em vaig decantar per aquest tema, que en principi semblava més teòric però realment tot es remet a la pràctica traductològica del francès al castellà.
- Lectura prèvia: tot i que en escollir el tema de treball ja vaig haver de llegir-lo, abans de posar-me de nou vaig rellegir-lo per extreure les idees o els conceptes principals.
- Lectura aprofundida i selecció de les parts a traduir: en aquesta lectura em vaig centrar sobretot en subratllar el contingut més rellevant del text, a mode de resum, ja que degut a la seua gran extensió, sabia que hauria de fer una traducció selectiva.
- Esborrany de traducció: en el primer assaig de traducció vaig traduir el text de manera normal –entenem per normal el realitzar consultes de termes simples en diccionaris bilingües o monolingües– i vaig subratllar els conceptes o frases més problemàtiques que precisaven una consulta més exhaustiva.
- Traducció definitiva: una volta delimitat el text a traduir i resolts tots els problemes de traducció mitjançant consultes a obres de referència i altres recursos lingüístics, donava per acabada la traducció, amb un total de 1995 paraules.
- Justificació i motivació: tot i que des d'un principi ja sabia els motius pels quals havia escollit aquest tema i com anava a enfocar el treball, havia de plasmar-ho, així que va ser el primer pas que vaig donar després de traduir el text.

- Cos del treball: una primera anàlisi de caràcter més bé traductològic que comprèn: la manera en la que he dut a terme la traducció, els principals problemes que m'han sorgit i com he arribat a resoldre'ls i els criteris lingüístics en els quals m'he basat. A continuació he dut a terme una anàlisi comparativa entre el mètode de treball que presenta l'autora i el que jo he emprat a les meues classes com a aprenent de traductora. En aquest apartat he fet referència a diversos autors i obres sobre els quals m'he basat i he extret informació.
- Conclusió: consta d'una reflexió sobre l'anàlisi anterior dels mètodes utilitzats al llarg dels anys d'aprenentatge en l'àmbit universitari i la seua utilitat i eficàcia. També s'inclou una xicoteta reflexió de com pot afectar en un futur i en quins aspectes.

3. Desenvolupament del treball

3.1. Traducció selectiva del text original

La competència redactora en la llengua francesa del futur traductor hispanòfon

Nadia Duchêne

Universitat Pablo de Olavide

Introducció

El present estudi exposa l'anàlisi de la competència lingüística en les produccions escrites que estudiants hispanòfons de la titulació Traducció i Interpretació han elaborat tenint com a primera llengua estrangera el francès. Aquesta anàlisi comprèn textos redactats per alumnes de segon curs de l'assignatura "Cultura i societat de la llengua francesa". L'objectiu pedagògic d'aquesta matèria de caràcter "instrumental" i "transversal" consisteix al mateix temps a aportar als estudiants una competència intercultural així com una consolidació del coneixement de la llengua francesa.

Es tracta de fer una recerca descriptiva que respon a dos objectius: d'una banda, la descripció de les desviacions o errors lingüístics d'estudiants universitaris hispanòfons sotmesos a un exercici de redacció en francès i l'estudi de cadascun d'aquests errors; d'altra banda, com a resultat d'aquestes suposicions, es determinen les necessitats lingüístiques i es proposa un procés de resolució de cara a aquests errors constatats.

Qualitat de la llengua i norma: marc teòric

La tasca dels lingüistes de definir la qualitat de la llengua sembla difícil, i tenen en compte un cert nombre de paràmetres lingüístics sobre els quals reposa la qualitat de la llengua. Alguns paràmetres depenen del sistema lingüístic, de les seues regles i altres de la norma prescriptiva. Aquest conjunt de variables lingüístiques està lligat a diverses situacions de comunicació, i nosaltres tendim a pensar que no existeix una qualitat de la llengua, sinó diverses. D'aquesta manera, es poden tindre en compte diversos indicis de qualitat, tals com la llargària de les oracions, la precisió lèxica i els errors de tipus normatiu.

Pel que fa a la norma, constatem que no té un únic ús, sinó que cobreix diferents aspectes lingüístics. Per aquest motiu abordarem el tema basant-nos en les tres concepcions d'aquesta:

- La norma descriptiva remet a l'ús dels locutors, i està subjecta als canvis en funció de les variacions diastràtiques, diatòpiques i diacròniques. Es defineix ací per l'ús estadísticament majoritari.
- La norma prescriptiva podríem definir-la com la «norma a seguir», aquella que decreta les formes considerades com correctes i rebutja les altres. Hi haurà, doncs, un error quan hi ha una falta pel que fa a la fórmula privilegiada. Aquesta norma té el seu origen en la gramàtica normativa.
- La norma funcional se situa entre les dues anteriors. Ací l'ús de la llengua ha de permetre la producció d'un discurs fàcilment comprensible. Hi apareix l'error quan el registre o la varietat de la llengua no respecta el context del discurs. El «bon ús» ha d'adaptar-se a la situació de comunicació.

Aquests diferents conceptes de normes es retallen i d'una certa manera es dilueixen, per això sembla interessant establir una definició plural de la qualitat de la llengua. L'anàlisi d'aquesta ha de tenir en compte els indicis lingüístics, però també ha de vetllar per que es respecte o no la norma prescriptiva. El nostre estudi s'inscriu en un context d'aprenentatge de la traducció. En tal context, no podem negar la jerarquitització dels registres, que es divideixen en tres grans categories: la estàndard, la col·loquial i la vulgar. Ara ens centrarem en els elements estables de la llengua que constitueixen el sòcol de la llegibilitat del discurs escrit.

Metodologia

Corpus

El nostre corpus comprèn 120 textos redactats per estudiants que tenen l'espanyol com a llengua materna i cursen el segon any universitari en estudis de Traducció i Interpretació. El fet de seleccionar dos anys acadèmics consecutius ens ha permès observar si la tipologia dels

errors presentava les mateixes tendències d'una promoció a l'altra i si l'estratègia aplicada en 2011-2012 per millorar la competència escrita havia tingut els seus fruits. Aquest corpus s'ha analitzat, d'una banda, per tal de constatar els tipus de diferències que hi ha respecte a la norma prescriptiva –als elements relacionats amb el codi normatiu–, i d'altra banda per tal d'examinar la freqüència dels errors. En aquest context d'aprenentatge, també hem considerat que els textos havien de ser redactats en un francès estàndard i per tant, hem estimat que el llenguatge col·loquial o vulgar eren tendenciosos. Pel que fa al nivell de llengua segons el marc comú europeu de referència, s'ha fixat l'objectiu B2.

Aquestos textos, d'una llargària de 300 a 500 paraules, han estat redactats a casa (amb la possibilitat d'accedir a recursos diversos). El corpus conté un total de 120 produccions sobre diverses temàtiques de l'actualitat francòfona. Es tracta eixí d'una mostra que presenta una certa homogeneïtat pel que fa a la llargària i als temes tractats.

Les competències en l'expressió escrita

Aquestes responen a les necessitats dels estudiants dins del marc de la seua futura professió. Com a intermediari, el traductor ha de dominar ambdues llengües de treball. És essencial també que puga desxifrar el missatge original amb tots els matisos per tal de reproduir-lo en la llengua d'arribada. És per això que les tècniques de redacció útils per al futur traductor han de tenir en compte cinc elements fonamentals: el lèxic, els codis ortogràfics (tant gramaticals com d'ús), la sintaxi, la puntuació i la tipografia.

Graella d'avaluació

Aquesta s'elabora per tal de poder classificar els errors detectats en les produccions escrites dels estudiants. Les rúbriques que hem mantingut no pretenen aconseguir per a res la perfecció ni l'exhaustivitat. Per això hem tingut accés a diversos recursos i ferramentes tals com guies de redacció elaborades a partir d'obres de referència especialitzades o contacte amb especialistes de la llengua francesa i institucions europees. Cal destacar, no obstant, dues grans dificultats a les que hem hagut de fer front. En primer lloc, la diversitat en matèria de terminologia de la classificació dels errors d'una obra o d'una font de referència a l'altra, i en segon lloc, l'elaboració d'una graella que puga ser operativa. Cadascun dels models de tipologia presenta un interès: alguns són analítics i altres sintètics. La complexitat d'una classificació com aquesta es recolza més en la distribució de les formes errònies que en la seua diversitat.

La classificació pot ser discutible, però al mateix temps tendeix a tenir en compte les categories d'errors més recurrents en aquesta etapa de la formació. A continuació descriurem les sis rúbriques seleccionades:

- **Sintaxi:** regeix les relacions que les paraules i els grups de paraules mantenen entre sí dins l'oració. Exemples d'aquest tipus d'error són: l'ordre incorrecte de les paraules, una mala elecció de la paraula en aquesta categoria, concordança dels temps o la mala elecció de l'auxiliar.

- **Lèxic:** solem referir-nos al vocabulari. Exemples: l'atribució a una paraula d'un sentit que no posseeix, l'associació de dos termes com a origen d'un contrasentit o incompatibilitat amb la realitat, la modificació d'una expressió fixada, un anglicisme o hispanisme de forma o de sentit, una mala elecció pel que fa al registre en funció del context, el caràcter imprecís d'un terme, l'ús d'una paraula considerada en desús o arcaica, i per últim, els pleonasmes i els barbarismes.

- **Ortografia gramatical:** remet a la manera d'escriure correctament les paraules en relació amb la norma. Ací es concentren les faltes de concordança del verb, adjectiu i nom en gènere i nombre, del pronom i l'adjectiu demostratiu, possessiu, indefinit, de participi passat i els barbarismes gramaticals.

- **Ortografia d'ús:** es tracta de la manera convencional d'escriure correctament les paraules, sense tenir en compte el seu rol dins l'oració. Agrupa els errors de transcripció de fonemes, l'elisió, l'ús de signes convencionals com el guió, la majúscula i els errors vinculats als símbols i abreviacions.

- **Puntuació:** és el sistema de signes escrits convencionals que serveixen per a donar diverses informacions essencials per a la comprensió d'un text i per a tenir un bon ritme d'elocució. També aporta matisos d'expressió com l'entonació, el dubte o la ironia, i estableix relacions sintàctiques entre els elements de l'oració (separació o reagrupament) així com divisions lògiques del text (transició, explicació o oposició).

- **Tipografia:** es tracta essencialment de saber organitzar els elements d'un text destinat a ser imprès o projectat en una pantalla. Ací hem mantingut les regles sobre l'ús de l'espai o sobre les majúscules distintives o l'ús de la cursiva.

Resultats

Podem observar que el número total d'errors d'un any a l'altre mostra una evolució favorable. En 2010-2011 el número total d'errors s'eleva a 807 i en 2011-2012, a 654. D'una promoció a l'altra les dificultats trobades segueixen una tendència pareguda en general. La

sintaxi (37,91% en 2010-2011 i 39,29% en 2011-2012) i el lèxic (20,69% i 20,03%, respectivament) són els camps que presenten més problemes, seguits de l'ortografia gramatical (15,48% i 17,43%), l'ortografia d'ús (11,89% i 11,16%), la puntuació (7,80% i 7,64%) i la tipografia (6,19% i 4,43%).

Estratègia de correcció

Aquest estudi, tot i que està incomplet, ens ha permès descriure un panorama global dels errors més freqüents en les produccions escrites en francès per estudiants hispanòfons. Aquests, si bé sovint tenen dificultats en identificar les fórmules errònies, també hi ha voltes on no són conscients de les insuficiències de les estratègies que utilitzen per resoldre els seus errors.

Nosaltres proposem certes pràctiques dins del marc del nostre ensenyament. L'objectiu ha de permetre a cadascú reconèixer la variació, donar-li les ferramentes necessàries per fer que domine la seua producció i adaptar-lo a les diverses situacions comunicatives a les que s'enfrontarà. Però tres premisses s'imposen: el coneixement imperfecte de la gramàtica de la llengua materna, la tendència a pensar que el fenomen d'homofonia en les dues llengües exerceix probablement una influència en les diferències en l'àmbit escrit de la llengua d'arribada, i la conveniència de simplificar la utilització del metallenguatge gramatical per tal d'evitar problemes. Un mitjà excel·lent per millorar el coneixement tant de la llengua materna com la d'aprenentatge és una comparació entre les elles.

Per posar aquesta estratègia en pràctica, cal dur a terme dos exercicis: desenvolupar el gust per la lectura i augmentar la freqüència d'activitats d'escriptura. Després d'haver explicat els diferents tipus d'errors possibles, se'ls proporciona als estudiants una fitxa de referència que conté la tipologia dels errors. Aquesta etapa és primordial, ja que permet verificar la comprensió lingüística del metallenguatge utilitzat.

Cada producció dóna lloc a continuació a un exercici sistemàtic: una primera correcció dels escrits que consisteix exclusivament en indicar als estudiants els errors sense cap anotació complementària. Els estudiants han de revisar el seu text i remetre al seu professor una graella d'autocorrecció elaborada amb aquesta finalitat.

En el transcurs de la fase de resolució dels errors, la discussió amb els companys i el professor pot ajudar-los per a que puguin continuar amb la recerca d'informació.

Aquest procediment sistemàtic d'anàlisi dels errors ens sembla beneficiós per diverses raons: és essencial en traducció ensenyar als estudiants a saber utilitzar obres de referència; el fet de contrastar fonts documentals i opinions els entrenarà cap a la seua futura professió; i per

últim, en el cas dels errors de lèxic, tenen un coneixement intuïtiu de certs fenòmens lèxics sense arribar a definir-los.

En definitiva, l'enfocament contrastiu amb la llengua materna els permet aprofitar millor els mecanismes del seu funcionament i descobrir les similituds o diferències amb la llengua francesa. Aquest mètode de treball obliga els estudiants a fer més esforços encara. Ells han de verificar la seua proposta de rectificació i justificar-la «formalment» amb l'ajuda de referències consultades. Certament, la pràctica d'aquest exercici sistemàtic implica obligacions des de la seua aplicació. Per als estudiants, els errors d'ortografia figuren entre els que s'identifiquen millor, i per tant, es rectifiquen de manera més fàcil, relativament. Aquells que donen més problemes són els relacionats amb la sintaxi. Quan un estudiant es troba amb un problema amb el qual ja s'ha topat, està en condicions d'identificar el «potencial de l'error».

Conclusió

Els resultats obtinguts ens mostren una eficàcia segura. Amb el temps, s'observa una disposició favorable del conjunt dels estudiants, que esdevenen més autònoms en el seu aprenentatge i més entusiastes degut a la millora de les seues competències en l'escriptura. Els resultats dels estudiants hispanòfons també haurien d'incitar a seguir estudiant diferències específiques en el cas d'altres estudiants d'altres parts del món i amb diferents llengües maternes.

3.2. Anàlisi traductològica i comparativa

3.2.1. Anàlisi traductològica

Mètodes i estratègies de traducció

L'estudi original es troba dins d'un article publicat en una revista i té una extensió de 16 pàgines. Aquest fet ha afectat directament la reproducció del text meta –el qual havia de ser d'una extensió considerablement menor– ja que no he pogut traduir-lo íntegrament i he hagut de fer una traducció selectiva d'unes 2000 paraules. Açò ha limitat també la quantitat i concisió de la informació, ja que no he pogut descriure amb tant de detall el procés de l'estudi. Finalment, i seguint la mateixa línia, els resultats d'aquest estudi no els he pogut explicitar o mostrar de forma gràfica, tal i com ho fa el text original ni he pogut donar exemples rellevants.

El fet de dur a terme una traducció selectiva ha suposat, en aquest cas, emprar un mètode de traducció interpretatiu-comunicatiu, és a dir, on no hi ha literalitat, sinó que es manté el

propòsit del text i el missatge arriba al lector mitjançant una reexpressió del text original (Hurtado Albir, 2004).

És un text descriptiu i expositiu, ja que exposa amb detall el procés de treball dut a terme. Però també podem dir que és un text argumentatiu, si ho mirem des d'una perspectiva pràctica. L'estudi està fet amb el propòsit de donar a conèixer la metodologia i que verdaderament té uns efectes positius sobre els estudiants. Podríem dir que, en certa manera, es tracta d'un text científic divulgatiu, ja que s'expliquen moltes coses que un especialista en la matèria no necessitaria llegir per saber de què s'està parlant. Per tant, podríem dir que el nivell d'especialitat és mitjà, i va dirigit sobretot a docents o fins i tot alumnes d'aquest àmbit.

El registre que s'utilitza és l'estàndard i els temps solen estar o bé en passat quan explica els procediments duts a terme, o bé en present per a explicar fets generals o descripcions.

L'autora procura ser objectiva, i ho podem veure en l'ús de fórmules com l'«on» francès, «il s'agit», «il y a», les passives reflexes o l'ús de la tercera persona del plural per posar una distància. A continuació proporcione alguns exemples en francès i les seues corresponents traduccions al català: «*Avec le temps, on observe une disposition favorable de l'ensemble des étudiants [...]*» o «Amb el temps, s'observa una disposició favorable del conjunt dels estudiants [...]»; «*Il s'agit essentiellement de savoir agencer les éléments d'un texte [...]*» o «Es tracta essencialment de saber organitzar els elements d'un text [...]»; «*Il y a donc erreur lorsqu'il y a écart par rapport à la formule privilégiée*» o «Hi haurà, doncs, un error quan hi ha una falta pel que fa a la fórmula privilegiada»; «*Le bon usage doit donc s'adapter à la situation de communication*» o «El bon ús ha d'adaptar-se a la situació de comunicació».

Però moltes voltes també fa ús de la primera persona del plural, i ho fa per implicar-se en l'estudi, per fer-nos saber que en forma part: «*Notre étude s'inscrit dans un contexte étranger [...]*», que en català podria equivaldre a «el nostre estudi s'inscriu dins d'un context estranger [...]».

Criteris lingüístics

Per establir una coherència i cohesió al llarg de tota la traducció, he fet servir una sèrie de criteris lingüístics. Abans de traduir o redactar res, he escollit la variant lingüística del català que anava a fer servir en tot el treball, l'occidental. M'he basat en la *Gramàtica normativa* i el *Diccionari normatiu* i *Diccionari ortogràfic* de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, tot i que he consultat molts altres recursos en llengua catalana i sobre aquesta, com he indicat a la bibliografia. A continuació mostraré alguns exemples extrets del text.

Categoria gramatical	Versió en francès	Versió en català
----------------------	-------------------	------------------

Flexió verbal (típica valenciana)	<i>Il est essentiel qu'il <u>puisse</u> déchiffrer le message original [...]</i>	És essencial també que <u>puga</u> desxifrar el missatge original [...]
Determinants possessius (formes valencianes: meua, teues, etc.)	<i>Elles répondent aux besoins des étudiants dans le cadre de <u>leur</u> future profession.</i>	Aquestes responen a les necessitats dels estudiants dins del marc de la <u>seua</u> futura professió.
Determinants demostratius (formes reforçades)	<i>C'est en fonction de <u>ces</u> éléments que nous avons élaboré une grille d'évaluation afin de pouvoir classer es écarts à détecter dans les productions écrites des étudiants.</i>	En funció d' <u>aquests</u> elements hem elaborat una graella d'autoavaluació per tal de poder classificar les diferències detectades en les produccions escrites dels estudiants.
Plurals (acabats amb -os)	<i>L'analyse porte sur des <u>textes</u> rédigés par des étudiants de deuxième année [...]</i>	Aquesta anàlisi comprèn <u>textos</u> redactats per alumnes de segon curs [...]

Figura 1. Exemples de criteris lingüístics.

Resolució de problemes

Durant el procés de traducció han anat apareixent certes dificultats, principalment lèxiques, que han requerit una atenció especial i una consulta d'informació en diverses fonts per tal d'esbrinar la solució més adequada. A continuació expose quins han sigut els principals problemes.

- Al llarg de tot el text apareix un terme que m'ha creat dubtes: «hispanophone». Tot i que en molts textos paral·lels, tant en castellà com en català, apareixen els termes «hispanófono» i «hispanòfon», respectivament, als diccionaris d'ambdues llengües aquest terme no està acceptat. Per això, en un principi, el vaig traduir per «hispanoparlant». Però després d'haver traduït el text, vaig continuar tenint dubtes i vaig decidir fer la següent consulta a la base terminològica TERMCAT:

Consulta

Data de la consulta: 2014-06-9 11:45:43

Terme: Hispanophone – hispanòfon

Llengua: Català

Àrea temàtica: Llengua. Literatura

Consulta: M'agradaria saber si es podria traduir el terme francès «hispanophone» per «hispanòfon» (que no el recull el diccionari) al català, ja que el terme «anglòfon» sí que existeix.

Definició/Context: [FR] Hispanophone: Personne qui parle espagnol.
[CA] Persona que parla l'espanyol.

Context on apareix dit terme: La compétence rédactionnelle en langue française du futur traducteur hispanophone.

Resposta rebuda

Data de la resolució: 2014-06-9 09:21:52

Resolució: La denominació *hispanòfon* -a és adequada en català per a referir-se al concepte que ens indiqueu.

A partir d'aquesta consulta vaig modificar la meua traducció i vaig canviar tots els «hispanoparlants» per «hispanòfons». Aquest és un dels exemples dels quals, degut a la proximitat de la llengua, tendim a fer calcs. Per això és tan important la fase de documentació i verificació de fonts.

- Un altre terme molt recurrent al text original és «écart». D'entrada, aquesta paraula, en termes generals, significa una diferència o interval entre dues coses o persones segons l'*Encyclopèdia Larousse*. Però en aquest context fa més bé referència als errors lingüístics. A la meua traducció he hagut d'aplicar l'estratègia de la sinonímia, ja que en la mateixa oració apareixia la mateixa paraula de «error», i per tant, havia d'utilitzar-ne una altra. Així que per a referir-me a un sol terme en francès he utilitzat quatre conceptes diferents: error, diferència, desviació i falta.

- Tot i que el concepte d'«ortographe d'usage» sembla fàcil de traduir, m'ha fet plantejar-me algunes qüestions. En primer lloc, si calia traduir-lo de manera literal o no, ja que la fórmula francesa «d'usage» significa «habitual». I en segon lloc, si devia matisar què era. Finalment he optat per la literalitat sense cap matisació, ja que hi ha un apartat on s'explica en què consisteix.

- Pel que fa a la llengua, ja sabem que la traducció al català potser, en moltes ocasions, motiu extra de dificultat, no per la llengua en sí, sinó per la falta de recursos i sobretot de textos paral·lels fiables. En castellà, en canvi, sol haver-hi molta més matèria disponible pel que fa a estudis previs realitzats en aquest àmbit. No obstant, he recorregut a suficients fonts per obtenir la documentació que em calia, a voltes en castellà i altres en català.

- Un element del qual solem abusar erròniament –moltes vegades degut a la influència de la llengua estrangera– és el gerundi. Cal fixar-se per tal de no utilitzar un gerundi de posterioritat (que és incorrecte). Aquest problema es pot solucionar mitjançant estratègies com són la reformulació de l'oració, l'ús d'una subordinada o una nominalització. Exemple: «*Il s'agit ainsi d'une recherche descriptive répondant à deux objectifs [...]*» «Es tracta d'una recerca descriptiva que respon a dos objectius [...]».

3.2.2. Anàlisi comparativa

A mode de compensació per la manca d'informació en la traducció –especialment a l'apartat de resultats, on es proporcionen moltes dades– he volgut introduir l'explicació del nostre mètode de treball en la classe de Traducció Francès-Català (TI0949) a la Universitat Jaume I. Bàsicament es tracta d'una anàlisi i en certa manera d'una comparació entre la seua mecànica de treball i la nostra.

Si bé aquests estudiants han elaborat graells d'avaluació en el procés de redacció d'escrits en llengua francesa, nosaltres les hem elaborat a partir de traduccions de la llengua francesa a la catalana en tercer i quart curs de carrera. Potser el context no indique massa proximitat entre ambdues tasques, però aquestes pròpiament dites sí que mantenen més semblances.

La metodologia que hem emprat no és complicada. En primer lloc, com és lògic, es realitza la traducció del text en qüestió, de tot tipus de gèneres. Normalment les solem fer amb tot tipus de recursos (diccionaris monolingües, bilingües, guies d'estil, consulta al professor o als companys, etc.). Una volta acabada, s'entrega al professor, i aquest ens la torna corregida, normalment amb les paraules o oracions errònies, però sense la correcció. A continuació, bé a classe o bé a casa, hem d'emplenar una graella d'autoavaluació com la que apareix a continuació:

Frase del TLO	Traducció 1	Traducció 2	Tipus de falta	Motiu de la falta	Competència traductora no aconseguida

Cela devait être une avancée symbolique, dans notre pays[...]	Aquest havia de ser un avenç simbòlic [...] a França.	Aquest havia de ser un avenç simbòlic [...] a Bèlgica.	FS	Falta de comprensió	Transferència
La police, l'armée disséminée dans diverses garnisons, la poste, les gymnases, l'administration étaient russes.	La policia, l'exèrcit disseminat per les diverses guarnicions, el servei de correus, els instituts i l'administració eren russos.	La policia, l'exèrcit disseminat per les diverses guarnicions, el servei de correus, els centres d'ensenyament mitjà i l'administració eren russos.	LEX	Falta de documentació	Professional

Figura 3. Exemple de graella d'autoavaluació.

Aquestos són dos exemples extrets de dues de les meues traduccions i les graelles corresponents (o fragments d'aquestes) realitzades aquest curs. En la primera columna s'ha d'indicar la frase original en francès, potser un fragment o fins i tot un sintagma si s'entén bé l'error en qüestió en el seu context. En la segona columna s'afegeix el fragment traduït la primera volta (amb recursos) i que conté l'error. A continuació cal copiar el mateix fragment traduït però amb l'error corregit, és a dir, una versió definitiva i vàlida. Continuarem en la següent columna amb el tipus de falta basant-nos en el model de barem de correcció que de seguida comentarem. Seguirem indicant el motiu de la falta, segons la nostra valoració personal (pot ser falta d'atenció, de recursos, etc.) i per últim indicarem quina competència traductora no hem aconseguit.

Però no en totes les traduccions que hem realitzat hem disposat de tots els recursos, sinó que en moltes hem fet una primera versió sense diccionaris. A partir d'aquesta, una volta corregida pel professor, hem elaborat una segona i, seguint el mateix procediment, finalment hem redactat una versió definitiva lliure de faltes. En aquestos casos, a la graella d'autoavaluació només s'hi afegeix una columna (traducció 3), i tipus de faltes (si hi ha més d'una, però dins la mateixa columna). Aquest tipus d'exercici suposa, pel que fa a l'elaboració de la graella, un treball més exhaustiu.

El barem de correcció que hem seguit al llarg d'aquestos dos anys és una adaptació de J. Deslisle, B. Hatim i I. Mason i A. Hurtado (Hurtado, 1996a: 49-50), com bé indica J. Verdegall a la seua obra *La pràctica de la traducció francès-català*. Si comparem aquest model de correcció amb l'utilitzat pels estudiants de l'UPO, les diferències lingüístiques resideixen més

en la forma que en el contingut i les traductològiques, com és obvi, només apareixen en les nostres graelles, ja que sorgeixen a partir de l'elaboració d'una traducció. Els principals tipus d'errors que s'afegeixen són els següents: no mateix sentit, sense sentit, fals sentit, contrasentit, pragmàtic, semiòtic, addició o supressió i, en cas d'una equivalència positiva, s'indicarà un encert. En la imatge que apareix a continuació mostrem com és el barem complet utilitzat a la nostra universitat.

Assignatura TI0949	
BAREM DE CORRECCIÓ DE TRADUCCIONS	
NMS	No Mateix Sentit [-1] Matis no reproduït, exageració, reducció, ambigüitat, poca precisió, error dins del mateix camp semàntic, falta de modulació: concret/abstracte, abstracte/concret...
FS	Fals Sentit [-2] No diu el que diu l'original per desconeixement lingüístic, desconeixement extralingüístic.
SS	Sense Sentit [-3] Incomprensible, falta de claredat, comprensió deficient.
CS	Contra Sentit [-3] Diu el contrari del que diu l'original per desconeixement lingüístic, desconeixement extralingüístic.
TIP	Tipogràfic [-0,5 / -1, segons la gravetat] Signes de puntuació, errors d'impressió.
ORT	Ortogràfic [-1 / -2, segons la gravetat] Faltes d'ortografia.
LÈX	Lèxic [-1 / -2, segons la gravetat] Barbarismes, calcs, usos inadequats i poc precisos, elecció de lèxic erroni.
GR	Gramàtica [-1 / -2, segons la gravetat] Errors sintàctics i morfològics.
DIAL	Dialecte [-1] Geogràfic, temporal, social, estàndard, idiolecte.
REG	Registre [-1 / -2, segons la gravetat] Camp, mode, tenor.
PRA	Pragmàtic [-1 / -2, segons la gravetat] Intencionalitat, ironia, inferència, pressuposicions, implicatures, actes il·locutius.
TEX	Textual [-2] Incoherència, falta de lògica, mal encadenament discursiu, ús inadequat dels connectors.
SEM	Semiòtic [-1 / -2, segons la gravetat] a) Microsignes: al·lusions extralingüístiques no solucionades, referències o implícits culturals. b) Macrosignes: gèneres i discursos, referències intertextuals.
EST	Estil [-0,5 / -1, segons la gravetat] Falta d'eufonia, estil pesat, telegràfic, pleonasmes, repeticions innecessàries, estil pobre, falta de riquesa expressiva.
AD	Addició [-1 / -2 / -3, segons la gravetat]
SUP	Supressió [-1 / -2 / -3, segons la gravetat]
ENCERTS	
+	
++	
+++	
PUNTUACIONS:	
- Sobre 10 en textos de 200 paraules.	
- Sobre 20 en textos de 400 paraules.	
- Sobre 30 en textos de 600 paraules.	

Figura 4. Barem de correcció.

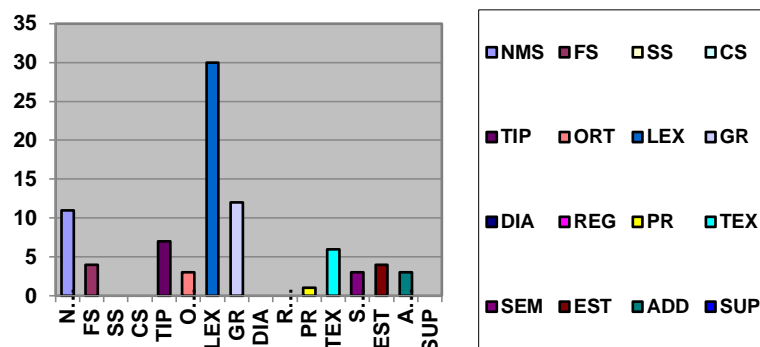
La correspondència dels errors en les dues classificacions varia una mica. L'error de sintaxi en la seua classificació podria englobar els de gramàtica, supressió, omissió, estil, textual i fins i tot semiòtic del nostre barem. Els de lèxic (que òbviament es corresponen) també comprenen els errors de dialecte i registre del nostre barem. L'ortografia gramatical torna a

remetre al nostre error de gramàtica, i l'ortografia d'ús equival a l'error d'ortografia elemental que tenim al nostre barem. Dins del seu apartat de puntuació també podem fer referència al nostre estil i tipografia. Finalment, els apartats de tipografia es corresponen.

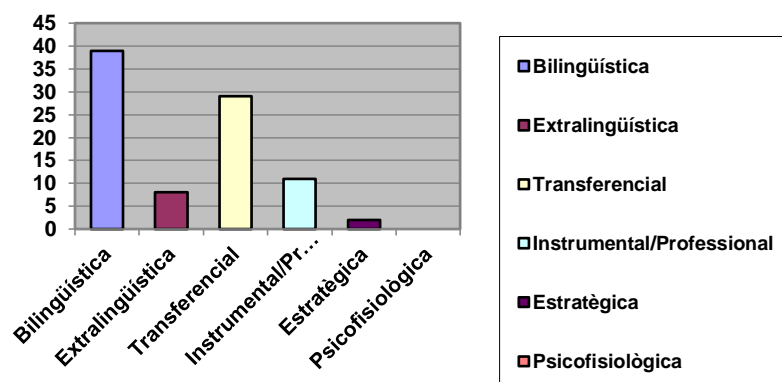
Continuant en la mateixa línia comparativa, passaré a mostrar els dos últims passos que hem seguit en l'assignatura de traducció de quart curs.

Després d'haver elaborat totes les graelles i versions definitives de totes les traduccions realitzades al llarg del curs, hem elaborat tres gràfiques per il·lustrar millor els resultats:

Tipus de faltes segons el barem



Subcompetències no aconseguides



Motiu de les faltes

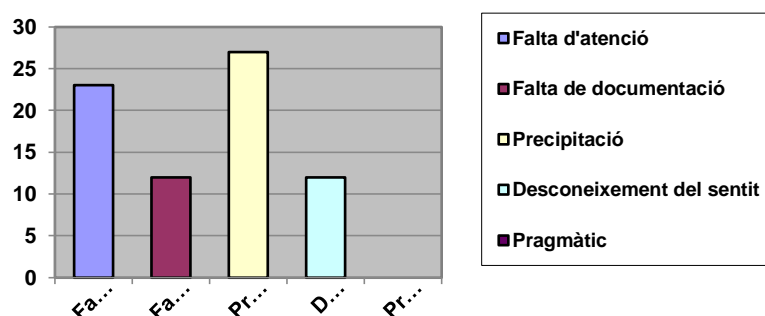


Figura 5. Gràfiques elaborades a partir de les graelles d'autoavaluació.

Aquestes també són gràfiques basades en un conjunt de traduccions que he realitzat en aquest curs d'estudis de traducció. D'aquesta manera és molt més senzill apreciar quins són els punts en els que s'ha de fer més atenció. L'actualització d'aquestes gràfiques a mesura que es van realitzant més traduccions també semblaria una bona manera de fer un seguiment.

Si fem una comparació dels resultats dels alumnes de l'UPO amb els meus, basant-nos en aquestes gràfiques i les dades proporcionades en l'estudi, podem veure les coincidències i les diferències més rellevants. Per exemple, els errors gramaticals i sintàctics representen un dels percentatges més significatius en el meu cas, i la sintaxi és el principal obstacle amb el que s'hi troben els estudiants de l'UPO. En ambdós casos, els errors de lèxic tenen també un pes important, però en el meu cas el percentatge és prou més elevat, sobretot si incloem els errors de NMS que en ocasions podríem considerar-los errors de lèxic. Després, també tenim altres percentatges no tan elevats com és l'ortografia i, en últim lloc, la tipografia.

Pel que fa a les subcompetències no aconseguides, les més recurrents són, en primer lloc, la bilingüe o lingüística, degut sobretot a les faltes de gramàtica, ortografia i textuals. La transferencial sol deure's a la falta de comprensió del text original o de translació en el procés de traducció (és una falta pròpia del meu cas). En menor mesura trobem la instrumental o professional, que fa referència a la falta o la mala utilització de recursos i ferramentes per a dur a terme la tasca. Aquesta podem relacionar-la amb l'estratègica, depenent de la situació. I per últim, tenim l'extralingüística, que es refereix a aquells elements que van més enllà de les estructures lingüístiques, tals com els aspectes culturals, inferències, intencionalitats... en definitiva, tots aquells aspectes semiòtics i pragmàtics.

I per acabar, tots aquests errors es cometten per múltiples i diversos motius. En el meu cas predominen la precipitació i la falta d'atenció, en ocasions degudes a circumstàncies com la falta de temps. La falta de documentació és un error típic que cometem quan creiem saber alguna cosa (sol ser degut a la proximitat del català) i no recorrem a fonts per verificar-ho, i directament relacionada amb aquesta causa es troba el desconeixement del sentit del TO, que seria motiu suficient per a documentar-se.

4. Conclusions

4.1. Reflexions sobre els resultats

Parlant en termes estrictament traductològics, el text no presenta grans dificultats de comprensió o traducció. No és un text altament especialitzat, encara que sí que conté prou

terminologia lingüística, però no m'ha suposat gran inconvenient perquè estic familiaritzada amb aquest tipus de textos.

Tot i que l'àmbit de l'estudi és el de la traducció, la primera part es basa merament en aspectes lingüístics, aparentment més propis de la filologia que de la traducció. Però en certa manera té sentit, ja que abans de fer una classificació de qualsevol element d'un text hem de tenir ben en compte què són i quina funció tenen dins del text. Per tant, els aspectes teòrics són igualment importants a l'hora d'analitzar o corregir un text que anem a traduir.

Pel que fa als resultats de l'estudi amb els estudiants de l'UPO, sembla interessant veure l'evolució positiva d'alumnes que estan en el mateix camp d'estudi que jo. També m'agradaria destacar, com a conclusió personal sobre la meua comparativa basada en l'experiència acadèmica, els resultats positius que he tingut. Tot i que en tercer curs no vam fer gràfiques per saber els resultats final, és cert que he notat una evolució favorable respecte als meus coneixements en francès en la transició de tercer a quart curs. En tercer, com que era el primer any que duia a terme el procés de traducció del francès al català, tendia molt més a la literalitat, a calcar l'estructura i les formes pròpies de la llengua francesa. Poc a poc vaig anar

Ara bé, sí bé és cert que les gràfiques anteriors donen una idea del meu nivell de llengua i evolució d'aquesta, així com de competències traductològiques, m'agradaria destacar que els resultats no són concloents. La majoria de traduccions s'han dut a terme en unes circumstàncies determinades. Generalment teníem un temps limitat per dur-les a terme i conseqüentment la qualitat no era la mateixa. Personalment, crec que les traduccions sempre són millors quan s'han deixat reposar un cert temps –posem per cas un parell hores– i després s'han reprès amb una revisió exhaustiva. Altres aspectes també influeixen –o poden ser elements determinants– en la qualitat de la traducció, com l'ambient en el qual es troba el traductor, les seues condicions físiques i psíquiques. Com que les condicions ideals no sempre es poden aconseguir, el resultat final de les traduccions varia, i així ho fa el número d'errors que es cometen.

4.2. Relació del treball amb els coneixements adquirits en la carrera

Com ja he esmentat anteriorment, la tria d'aquest text no ha sigut aleatòria, sinó que he escollit treballar sobre aquest article per l'estret lligam que té amb la dinàmica amb la que treballem en l'assignatura de traducció del francès al català.

L'elaboració de la graella d'autoavaluació que he emprat durant els dos últims anys de carrera per a l'assignatura de Traducció Francès-Català ha tingut finalment els seus resultats. En un principi, sembla una tasca tediosa pel fet d'haver de repetir-la cada volta que finalitzem una traducció (tinguem en compte que fem més 30 traduccions per curs acadèmic), però a base

de repetir-ho, els errors són més fàcils d'identificar i aquells que són més recurrents, o «potencials d'error», van desapareixent amb el temps.

4.3. Interessos futurs

El mètode que s'explica al text –i que té com a finalitat evitar cometre errors mitjançant la identificació, la classificació i la resolució d'aquests mitjançant diferents estratègies– pot ser d'utilitat, no només en la llengua francesa, sinó en qualsevol altra combinació de llengües. És fàcil d'aplicar i exportar, i tot i que en la traducció (a un nivell més avançat) puga prendre'ns massa temps, a la fase d'aprenentatge de la llengua estrangera sí que seria molt recomanable seguir aquesta metodologia.

El treball en sí, a l'igual que l'estudi original, no mostra resultats tancats ni concloents. Açò significa que en qualsevol moment es pot reprendre, o bé seguint en la mateixa línia d'estudi o bé desenvolupant-lo des d'altres perspectives de la traducció o la lingüística aplicada a la traducció.

5. Bibliografia

DUCHÊNE, N. (2013). La compétence rédactionnelle en langue française du futur hispanophone.

Çédille. Revista de estudios franceses, (9), 145-160. Recuperado de:

<http://cedille.webs.ull.es/9/09duchene.pdf>

HURTADO ALBIR, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (2004). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*.

Madrid: Cátedra Lingüística.

VERDEGAL, J.M. (2011). *La pràctica de la traducció: francès-català*. Vic: Eumo Editorial,

UAB, UJI, UPF, UVic.

6. Annexos

6.1. Text original

La compétence rédactionnelle en langue française du futur traducteur hispanophone

Nadia Duchêne

Universidad Pablo de Olavide

nducx@upo.es

Resumen

El artículo analiza la competencia escrita de estudiantes hispanófonos en Francés Lengua Extranjera. El estudio se centra en el análisis de producciones escritas por estudiantes de segundo curso de la titulación de Traducción e Interpretación con el francés como primera lengua extranjera. En el estudio, se examinan los errores en un corpus de 120 textos escritos por 60 estudiantes. Todos los errores han sido objeto de identificación y clasificación en distintas categorías. El análisis de los errores y su frecuencia en los escritos permite poner de relieve las mayores dificultades que encuentran los estudiantes a la hora de redactar en lengua francesa. El artículo propone una estrategia didáctica a partir del análisis contrastivo enfocada a mejorar la competencia escrita de los estudiantes. Los resultados muestran la eficacia del método sugerido.

Palabras clave: Francés como Lengua Extranjera, análisis del error, análisis contrastivo, producción escrita, traducción.

Abstract

This article investigates and analyzes Spanish speakers FLE students' writing proficiency. The paper is focused on the analysis of written productions of students in second year of Translation and Interpretation Degree with French as first foreign Language. The paper examines errors in a corpus of 120 essays written by 60 students. All the errors in the essays were identified and classified into various categorizations. The study seeks to explore Spanish students' major writing difficulties in French as a Foreign Language (FLE) by analyzing the nature and proportion of their writing errors. The article proposes using bilingual parallel corpora as a didactic strategy in a way to enhance students' writing proficiency. Empirical results prove that the method proposed is indeed effective.

Key words: French as a Foreign Language, error analysis, contrastive analysis, text production, translation.

0. Introduction

La présente étude fait état de l'analyse de la compétence linguistique dans les productions écrites en langue française par des étudiants hispanophones suivant une formation universitaire dans la filière Traduction et Interprétation et pour lesquels la langue française est la première langue étrangère. L'analyse porte sur des textes rédigés par des étudiants de deuxième année dans le cadre de la matière intitulée *Culture et sociétés de la langue française*. L'objectif pédagogique de cette matière à caractère « instrumental » et « transversal » consiste à la fois à apporter aux étudiants une compétence interculturelle ainsi qu'un renforcement de la connaissance de la langue française (parallèlement au cours de langue proprement dit). Ces deux savoirs sont étroitement imbriqués et constituent un outil de travail essentiel pour la future activité professionnelle du traducteur. Nous sommes d'accord avec Risager (1998: 244) pour dire que le médiateur interculturel agit entre sa culture d'origine et la culture cible tout en utilisant la langue cible comme langue de communication avec des personnes dont c'est la langue maternelle. Les étudiants doivent donc mobiliser des habiletés à comprendre des événements ou des documents de la culture cible de sorte à acquérir de nouvelles connaissances et à agir de manière appropriée en situation de communication exolingue.

Dans le cadre de cette matière, les étudiants sont amenés à produire des textes dans lesquels ils analysent un sujet spécifique ; ces textes constituent l'instrument d'observation de notre étude : l'analyse linguistique de leur production écrite en langue française. Il s'agit ainsi d'une recherche descriptive répondant à deux objectifs : d'une part, la description des écarts linguistiques d'étudiants universitaires hispanophones soumis à un exercice de rédaction en langue française et l'étude de la fréquence de chacun de ces écarts ; d'autre part, à l'issue de ce diagnostic, la détermination des besoins langagiers et la proposition d'une démarche de résolution face aux écarts rencontrés.

1. Qualité de la langue et norme : rappels théoriques

Les linguistes ont du mal à s'entendre sur la notion de qualité de la langue. En effet, les tentatives de définition de ce concept nous montrent que la difficulté à le délimiter demeure.

Aujourd'hui, la réflexion sur la qualité de la langue tient compte de la typologie textuelle, de la finalité du texte et des caractéristiques du destinataire, entre autres. En d'autres termes, il s'agit de discerner un certain nombre de paramètres linguistiques sur lesquels repose la qualité de la langue. Certains des paramètres relèvent du système linguistique, de ses règles et de ses composantes, d'autres de la norme prescriptive. Cet ensemble de variables linguistiques étant lié aux diverses situations de communication, nous sommes plus enclins à penser qu'il n'existe pas une qualité de la langue, mais plusieurs. Ainsi, divers indices de qualité peuvent être pris en

compte tels que la longueur des phrases en tant que critère de lisibilité (indicateur de compétence syntaxique), la précision et l'étendue du vocabulaire et les écarts de type normatif. L'écart linguistique renvoie à une production linguistique qui ne respecte pas l'une des règles du système de la langue. Quant à l'écart normatif, il s'agit d'une transgression de la norme prescriptive.

La langue peut donc être abordée en tant que système qui combine sens et texte permettant aux locuteurs d'une communauté linguistique de communiquer entre eux aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela, stabilité et codification de la langue sont nécessaires :

Saussure parle de l'immutabilité du signe linguistique, qui assure au code linguistique une stabilité qui permet d'utiliser une langue ou d'en apprendre de nouvelles. Paradoxalement, une autre des caractéristiques proposées par Saussure est la mutabilité du signe linguistique, qui permet à la langue d'évoluer. La mutabilité du signe linguistique se manifeste notamment par deux types de variations : les variations individuelles et les transformations dans le temps (Polguère, 2003: 35).

Seul un code commun rend la communication possible entre individus ; en ce sens, Chaudenson, Mougeon et Beniak (1993: 7) parlent de « noyau dur ». Une communauté linguistique partage nécessairement un ensemble de règles, de contraintes qui permettent que les énoncés produits par un membre de cette communauté soient compris par les autres. Cet ensemble de règles constituera l'instrument de la cohésion et de l'unité du groupe d'un point de vue linguistique : un énoncé tel que « Si j'aurais su, je n'aurais pas venu » sera qualifié de fautif. Il s'agit d'une observation formelle de la conformité au système de règles de la langue et non pas d'une appréciation subjective.

Cela étant, le système de la langue admet aussi une certaine hétérogénéité dans l'oral face à l'écrit ou dans le non-standard face au standard. On parle ici de variations ; il peut s'agir de variation régionale ou diatopique, de variation sociale ou diastratique (un ouvrier ne s'exprime pas comme un avocat), de variation situationnelle ou diaphasique ou encore de variation temporelle ou diachronique (Françoise Gadet: 1997). Ces variations sont, bien entendu, plus fréquentes dans la communication orale qu'écrite, le code écrit étant plus rigide et soumis à la norme. Cela signifie que la notion de langue est étroitement liée à la norme qui permet de l'analyser selon une perspective dichotomique : une production linguistique se conforme à la norme ou ne s'y conforme pas, autrement dit la forme est correcte ou ne l'est pas.

En ce qui concerne la norme, nous constatons qu'elle ne désigne pas un seul et unique emploi et que la notion recouvre différents axes linguistiques. Pour notre part et en raison de la limite de cet article, nous envisagerons la norme selon trois

conceptions : la norme descriptive, la norme prescriptive et une troisième dénommée la norme fonctionnelle.

La norme de type descriptif, inspirée par la linguistique distributionnelle, renvoie à l'usage des locuteurs. Ces derniers la fixent et elle est, de par ce fait, sujette à des changements en fonction des variations diastratiques, diatopiques, diachroniques, etc. La norme se définit ici par l'usage statistiquement majoritaire ; Alain Rey (1972) parlait de « norme réelle » par rapport à la « norme idéale ». Un écart par rapport à l'usage du plus grand nombre sera ainsi qualifié d'énoncé fautif.

La norme prescriptive pourrait se définir comme la « norme à imiter », celle qui décrète les formes considérées comme correctes et rejette les autres. Il y a donc erreur lorsqu'il y a écart par rapport à la formule privilégiée. Le choix qui consiste à discriminer formules convenables et formules fautives répond souvent à des enjeux politiques et sociaux. Selon Christian Baylon (1996: 162) :

La norme « coercitive » est donc un phénomène social qui s'appuie sur un jugement d'inégalité entre productions linguistiques, une façon d'isoler l'usage correct de ce qui est jugé relâché, incorrect, impur, fautif ou vulgaire : plus une attitude qu'une réalité linguistique.

La norme prescriptive est à l'origine de la grammaire normative, un ensemble de conventions linguistiques désignant d'un côté les formes autorisées conçues comme modèles à imiter et de l'autre, les formes proscrites. Dans une perspective diachronique, signalons toutefois un paradoxe ; en effet, la langue n'est pas intemporelle. C'est pourquoi des formes considérées fautives aujourd'hui, relevaient autrefois de la norme d'un point de vue prescriptif. Rajoutons enfin que cette norme prescriptive régit essentiellement le code écrit.

Nous pouvons donc observer que les rapports entre usage et norme sont fort complexes. C'est pourquoi nous évoquerons la norme fonctionnelle, laquelle se situe à l'intersection des deux précédentes. La langue ici est envisagée comme un outil de communication dont l'efficacité l'emportera sur « l'esthétique », autrement dit l'usage doit permettre de produire un discours aisément compréhensible. Ici, il y a erreur lorsque le registre ou la variété de langue ne respecte pas le contexte du discours. Le « bon usage » doit donc s'adapter à la situation de communication.

Ces différents concepts de normes se recoupent et d'une certaine manière, se diluent. Une définition plurielle de la qualité de la langue nous semble intéressante puisqu'elle tient compte du fait que le langage est bel et bien une activité sociale qui relève d'un contexte de production. L'analyse de la qualité de la langue doit donc rendre compte des indices linguistiques, mais elle doit également observer le respect ou non de la norme prescriptive. Notre étude s'inscrit dans un contexte d'apprentissage de la traduction : la langue française est enseignée en tant que langue étrangère, cette dernière servant de pont entre deux univers linguistiques et culturels

permettant le transfert de discours du français vers l'espagnol ou de l'espagnol vers le français. Dans un tel contexte, nous retiendrons les propos de Culioli (1995: 59) pour qui : « Il n'y a pas de communauté parlant une langue où il n'y ait de pratiques normatives » sans nier toutefois la hiérarchisation des registres. Ces derniers peuvent se distinguer en trois principales catégories telles que standard, populaire et vulgaire. Par registre standard, nous faisons référence à une langue qui se caractérise par un ensemble plus large d'emplois (en comparaison avec le registre populaire, par exemple) et repose sur le critère de stabilité évoqué plus haut. La langue standard est donc envisagée ici comme cadre de référence permettant d'apporter plus de clarté dans les énoncés. Dans les différentes étapes qui s'échelonnent au cours de l'apprentissage, nous avons voulu dans un premier temps nous intéresser aux écarts à la norme prescriptive, c'est-à-dire aux éléments qui relèvent du code normatif, éléments objectivables, car vérifiables dans les ouvrages de référence élaborés à cet effet. Nous focaliserons notre attention sur les éléments stables de la langue qui constituent le socle de la lisibilité du discours écrit.

2. Méthodologie

2.1. Corpus

Notre corpus comprend un ensemble de 120 textes rédigés par des étudiants dont la langue maternelle est l'espagnol, inscrits en deuxième année universitaire dans la filière *Traduction et Interprétation* durant les années académiques 2010-2011 et 2011-2012. Le fait de sélectionner deux années académiques consécutives nous a permis d'observer si la typologie des erreurs présentait les mêmes tendances d'une promotion à l'autre et si la stratégie appliquée en 2011-2012 pour améliorer la compétence écrite avait porté ses fruits. Ce corpus a été analysé afin d'une part, de constater les types d'écarts à la norme prescriptive, c'est-à-dire aux éléments qui relèvent du code normatif et d'autre part, d'examiner la fréquence des erreurs. Dans ce contexte d'apprentissage, nous avons considéré que les textes devaient être rédigés dans un français standard ; par conséquent, nous avons estimé que les registres de langue familière ou vulgaire étaient déviants. Dans le cadre de l'enseignement de la matière *Culture et Sociétés de la langue française*, conformément au programme du cursus officiel élaboré par l'équipe enseignante, l'objectif fixé en matière de compétence linguistique est le niveau B2 du cadre européen commun de référence¹ dont nous rappelons ici les principaux savoirs à atteindre en matière d'écrit : être capable d'écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets, être capable d'écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée, être capable d'écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que l'étudiant attribue personnellement aux événements et aux expériences.

¹ <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.

Ces textes, d'une longueur de 300 à 350 mots, ont été rédigés à la maison² et portaient sur des sujets imposés autour de l'actualité francophone. Ainsi, le corpus contient pour chaque année académique et chaque sujet, quinze (15) productions écrites dont les thématiques sont les suivantes : fait de société, politique, éducation et finalement, un résumé d'un texte journalistique ; soit un total de cent-vingt (120) rédactions. Il s'agit ainsi d'un échantillon qui présente une certaine homogénéité quant à la longueur et aux sujets abordés.

2.2. Les compétences à l'écrit

Elles répondent aux besoins des étudiants dans le cadre de leur future profession ; en d'autres termes, ce qu'ils doivent savoir pour pouvoir traduire. Pour être à même de jouer son rôle d'intermédiaire, le traducteur doit avoir une bonne maîtrise des deux langues de travail. Il est essentiel qu'il puisse déchiffrer le message original avec toutes ses nuances afin de le restituer dans la langue d'arrivée. Pour comprendre le texte en langue de départ, il doit savoir lire et pour faire comprendre le message émis, il doit savoir rédiger : compétence lectrice et compétence rédactionnelle sont donc primordiales. L'opération traduisante exige une rigoureuse connaissance linguistique au plan lexical, grammatical syntaxique, stylistique, etc. ; un ensemble de savoirs qui contribuera ainsi à améliorer la qualité des textes produits. C'est pourquoi nous considérons que les techniques de rédaction utiles au futur traducteur doivent tenir compte de cinq éléments essentiels :

Le lexique	Le traducteur doit savoir choisir des mots en fonction des contenus à véhiculer, du contexte linguistique dans lesquels il les emploie et de la situation de communication où s'insère son discours. La qualité d'un texte sera appréciée entre autres, en fonction de la richesse, de la variété et de la précision du lexique.
Codes orthographiques (grammatical et d'usage)	Leur non respect peut modifier le message que véhicule le texte et donc poser des problèmes de lecture et de compréhension.
La syntaxe	Elle constitue un aspect important de la production écrite qu'il est essentiel de respecter afin de transmettre un message au contenu clair et explicite. Contrairement à une communication orale, un message écrit mal construit, ne permet pas de remédier à une formulation éventuellement erronée entre les interlocuteurs.
La ponctuation	Elle sert à délimiter les unités syntaxiques et à repérer les unités de sens. Elle a aussi un rôle de marqueur de relation entre les phrases.
La typographie	Elle dicte la façon de présenter le texte et varie d'une langue à l'autre.

2.3. Grille d'évaluation

C'est en fonction de ces éléments que nous avons élaboré une grille d'évaluation afin de pouvoir classer les écarts à détecter dans les productions écrites

² Les étudiants pouvaient donc bénéficier de l'aide d'un correcteur automatique et consulter des ouvrages de référence.

des étudiants. Les rubriques que nous avons retenues ne prétendent nullement à la perfection ni à l'exhaustivité. Nous avons pour cela eu recours à plusieurs outils tels que des guides de rédaction élaborés à partir d'ouvrages spécialisés, de contacts avec des spécialistes de la langue française et avec les institutions européennes. Nous avons consulté des ouvrages tels que grammaires et dictionnaires ainsi que le logiciel *Antidote Prisme* v.5³. Il convient cependant de souligner deux difficultés majeures auxquelles nous nous sommes heurtés : tout d'abord la diversité en matière de terminologie de classification des erreurs d'un ouvrage ou d'une source de référence à l'autre et ensuite, l'élaboration d'une grille qui puisse être opérationnelle. Chacun des modèles de typologie présente un intérêt : certains sont analytiques, d'autres synthétiques. La complexité d'une telle classification réside davantage dans la distribution des formes fautives que dans leur diversité. Nous avons pu constater d'une part, des dénominations diverses et d'autre part, des catégories quasiment synonymes. Les chevauchements typologiques posent problème : où convient-il de classer la confusion entre « précédent » (adjectif verbal) et « précédant » (participe présent) ? Dans la catégorie « orthographe grammaticale » ou « orthographe d'usage » ? Notons également qu'en matière de typographie, les guides qui consignent les règles présentent souvent des divergences et des variantes sur des points précis. Il est donc difficile de trouver le code absolu qui fasse autorité. Nous pouvons mentionner une difficulté supplémentaire, à savoir les variantes au sein de la francophonie.

Certaines catégories d'erreurs pourraient d'ailleurs être comprises de manière différente par divers correcteurs. Lors de la phase de classification, certains écarts nous ont amenés à recourir à notre sentiment linguistique et d'autres, à faire appel au jugement de collègues ; les ouvrages de référence ne suffisent pas toujours à corroborer certitudes, intuitions et impressions. Cette classification est donc certainement discutable, mais elle tente à la fois de tenir compte des catégories d'erreurs les plus récurrentes à cette étape de la formation (2^e année universitaire, niveau B2 à atteindre selon le Cadre européen commun de référence) et de ne pas multiplier différentes dénominations d'une même erreur. Nous sommes donc conscients des limites qu'elle présente, mais nous rappelons qu'il s'agit de la première phase d'une démarche qui sera poursuivie et enrichie dans une étude ultérieure. En ce qui concerne l'orthographe, nous avons admis l'usage traditionnel et l'usage rectifié proposé en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française. Pour des questions d'espace, nous avons omis des rubriques telles que la cohésion textuelle, le style ou encore les coquilles, aspects qui seront traités ultérieurement. Nous décrivons ci-dessous les six rubriques sélectionnées et nous les illustrerons à l'issue de la présentation des erreurs à l'aide de quelques exemples extraits des productions des étudiants.

³ Ce logiciel québécois comprend un dictionnaire conventionnel, un dictionnaire des synonymes, un correcteur, une grammaire ainsi qu'un conjugeur. Outre sa fonctionnalité, il nous a semblé pertinent d'y recourir afin de tenir compte de plusieurs points de vue dans le cadre de la francophonie.

Syntaxe : il s'agit de l'ordre des mots et des règles qui président à leur regroupement. La syntaxe régit les relations que les mots et les groupes de mots entretiennent entre eux dans la phrase. Les mots d'une langue se regroupent et s'agencent selon des schémas bien définis. Elle porte également sur la nature grammaticale des mots : dans ce cas, l'erreur se traduit par l'omission ou la présence d'un mot relevant d'une catégorie grammaticale spécifique, par le mauvais ordre des mots ou par le mauvais choix de ce mot dans cette catégorie, la concordance des temps, le choix de l'auxiliaire.

Lexique : nous utilisons ce terme de façon synonymique avec « vocabulaire », c'est-à-dire comme étant l'ensemble des mots d'une langue. Pour notre étude, nous avons rassemblé sous cette rubrique les erreurs suivantes : l'attribution à un mot d'un sens qu'il n'a pas ; l'association de deux termes à l'origine d'un contre-sens ou d'une incompatibilité avec la réalité ; la modification d'une expression figée ; un anglicisme ou un hispanisme de forme ou de sens ; le mauvais choix du registre en fonction du contexte ; le caractère imprécis d'un terme ; l'emploi d'un mot considéré vieilli ou archaïque ; les pléonasmes et les barbarismes.

Orthographe grammaticale : elle renvoie à la manière d'écrire correctement les mots en regard de la norme d'une langue en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Elle rassemble les fautes d'accord du verbe, de l'adjectif et du nom en genre et en nombre, du pronom et de l'adjectif démonstratif, possessif, indéfini, du participe passé et les barbarismes grammaticaux.

Orthographe d'usage : il s'agit de la manière conventionnelle d'écrire correctement les mots, sans égard à leur rôle dans la phrase. Elle regroupe donc des erreurs de transcription des phonèmes (voyelles, consonnes, homophones lexicaux), l'élision, l'emploi de signes conventionnels tels que le trait d'union, la majuscule et les erreurs liées aux symboles et abréviations.

Ponctuation : système de signes écrits conventionnels servant à donner plusieurs informations essentielles à la compréhension d'un texte, la ponctuation, le rythme l'élocution (pauses, hésitations, silences). Elle permet d'apporter des nuances à l'expression telles que l'étonnement, le doute ou l'ironie, d'établir des rapports syntaxiques entre les éléments de la phrase (séparation, regroupement) ainsi que des divisions logiques du texte (transition, explication, opposition).

Typographie (T) : il s'agit essentiellement de savoir agencer les éléments d'un texte destiné à être imprimé ou affiché sur un écran. Nous avons retenu ici les règles sur l'emploi de l'espacement ou des majuscules distinctives et l'emploi de l'italique.

3. Résultats

Le tableau qui suit présente les différents types d'erreurs rencontrés, classés du plus fréquent au moins fréquent. Nous pouvons observer que le nombre total d'erreurs d'une année sur l'autre montre une évolution favorable : en 2010-2011, le

total des erreurs s'élève à 807 et en 2011-2012, à 654 (nous présentons plus bas la stratégie de résolution pour une amélioration des résultats). D'une promotion à l'autre, les difficultés rencontrées suivent une tendance globalement semblable. La syntaxe (37,91% en 2010-2011 et 39,29% en 2011-2012) et le lexique (20,69% et 20,03% respectivement) sont les domaines qui posent le plus de problèmes suivis de l'orthographe grammaticale (15,48% et 17,43%), de l'orthographe d'usage (11,89% et 11,16 %), de la ponctuation (7,80% et 7,64%) et de la typographie (6,19% et 4,43%).

	2010-2011		2011-2012	
	<i>Nombre de cas</i>	<i>% du total</i>	<i>Nombre de cas</i>	<i>% du total</i>
Syntaxe	306	37,91	257	39,29
Phrase incomplète, omission ou présence fautive d'un mot	70	8,67	62	9,48
Choix fautif de la préposition	53	6,56	49	7,49
Construction de la phrase : ordre des mots, maladresse	37	4,58	32	4,89
Mode, temps verbal, auxiliaire	34	4,21	29	4,43
Confusion des catégories grammaticales : pronom, adjectif, article	33	4,08	24	3,66
Hispanisme syntaxique	31	3,84	27	4,12
Choix du possessif	28	3,46	19	2,90
Choix du pronom relatif	20	2,47	15	2,29
Lexique	167	20,69	131	20,03
Attribution à un mot ou une expression d'un sens qu'il/elle n'a pas	31	3,84	32	4,89
Caractère imprécis d'un terme	24	2,97	21	3,21
Anglicisme / hispanisme	24	2,97	20	3,05
Registre	22	2,72	19	2,90
Association de deux termes à l'origine d'un contre-sens ou incompatibilité sémantique	17	2,10	13	1,98
Barbarisme	19	2,35	12	1,83
Modification d'une expression figée	18	2,23	8	1,22
Pléonasme	11	1,36	5	0,76
Mot considéré vieilli ou archaïque	1	0,12	1	0,15
Orthographe grammaticale	125	15,48	114	17,43
Accord de l'adjectif et du nom en genre et en nombre	49	6,07	41	6,26
Accord du participe passé	26	3,22	22	3,36
Accord du verbe	20	2,47	19	2,90
Barbarismes grammaticaux	19	2,35	18	2,75
Accord du pronom et de l'adjectif démonstratif, possessif, indéfini	11	1,36	14	2,14
Orthographe d'usage	96	11,89	73	11,16
Signes conventionnels	36	4,46	28	4,28
Transcription des phonèmes, homonymes lexicaux	32	3,96	24	3,66
Élision	15	1,85	11	1,68
Symboles et abréviations	13	1,61	10	1,52

Ponctuation	63	7,80	50	7,64
Absence ou présence inutile d'un signe de ponctuation	48	5,94	43	6,57
Choix fautif d'un signe de ponctuation	8	0,99	2	0,30
Place du signe de ponctuation	7	0,86	5	0,76
Typographie	50	6,19	29	4,43
Majuscule distinctive	18	2,23	12	1,83
Espacement	17	2,10	10	1,52
Usage de l'italique	15	1,85	7	1,07
TOTAL	807	100	654	100

3.1. Syntaxe

Dans le cadre de la syntaxe, le type d'erreur le plus fréquent relève de la phrase incomplète et se traduit le plus souvent par l'omission d'un mot (absence de déterminant, de pronom personnel devant le verbe, de pronom devant le verbe pronominal) ou la présence fautive d'un mot (8,67% en 2010-2011 et 9,48% en 2011-2012). Le deuxième type d'erreur porte sur le choix de la préposition (6,56% et 7,49% respectivement) ; bien que la préposition soit analogue dans un certain nombre de cas dans les deux langues, certains verbes sémantiquement équivalents diffèrent quant à la présence vs absence de préposition. L'emploi de la préposition en français dans la complémentation verbale notamment devant l'infinitif et la proposition complétive est plus restrictif qu'en espagnol. La double particule pour exprimer la négation en français face à la seule marque *no* en espagnol est souvent source d'erreur de même que les doubles marqueurs dans la phrase interrogative française (*Qu'est-ce que c'est ?*) inexistants en espagnol. En ce qui concerne, l'ordre des mots dans la phrase (le taux d'écarts s'élève à 4,58% et 4,89%), l'espagnol admet davantage de flexibilité ; il est donc courant de trouver dans la structure des phrases produites par les étudiants des calques issus de leur langue maternelle. Un type d'écart est lié à l'hispanisme syntaxique (3,84% et 4,12%) : l'expression de la forme progressive, par exemple, la structure *estar + verbe au gérondif*. Certaines formes fautives concernent le choix de l'auxiliaire pour la formation du passé composé en français ; en espagnol la structure est plus simple : *auxiliaire HABER au présent + participe passé du verbe*. La confusion quant à la nature grammaticale (4,08% et 3,66%) doit également être soulignée. Il n'est pas rare de trouver dans les productions écrites l'emploi d'un adjectif possessif à la place d'un pronom possessif. Le choix du pronom relatif (2,47% et 2,29%) pose également problème et entraîne souvent la faute d'accord du verbe avec l'antécédent.

Type d'erreur	Exemple
Omission de l'article	_ France est le pays des grèves.
Choix de la préposition	[...] les enfants qui étaient en train de se regarder <i>vers</i> les yeux.
Préposition fautive	Il va <i>à</i> exposer son point de vue lors de la réunion.
Ordre des mots	Les Villes de Bordeaux et de Marseille sont membres <i>notamment</i> de ce projet.

Article partitif « de » dans la phrase négative	Ils n'ont toujours pas trouvé <i>une</i> méthode satisfaisante [...].
Partitif après l'expression de quantité	La francophonie aurait apporté le plus beau trésor à beaucoup des anciennes colonies.
Hispanisme syntaxique	L'équipe de chercheurs <i>est en étudiant</i> les comportements des consommateurs. Les Français se divorcent plus souvent.
Choix de l'auxiliaire	Elle <i>a</i> sorti de la salle pour lui parler.
Confusion de la catégorie grammaticale	Ce sont <i>nôtres</i> familles.
Choix de l'adjectif possessif	[...] développement des anciennes colonies qui devraient à son tour [...].
Choix du relatif	La personne <i>que</i> parle, est étrangère.
Accord du verbe avec son antécédent	C'est moi qui <i>a</i> fait cette erreur.

3.2. Lexique

La deuxième grande catégorie d'erreurs concerne le lexique (20,69% en 2010-2011 et 20,03% en 2011-2012). La faute la plus courante consiste à attribuer un sens fautif à un mot ou une expression (3,84% et 4,89%). Les faux-amis posent les problèmes des similitudes fallacieuses et la ressemblance au niveau des signifiants entraîne parfois un glissement des signifiés entre les vocables. Cela nous amène à penser que les étudiants utilisent peu, ou mal, le dictionnaire ou ne remettent pas en question leur compréhension du sens des unités lexicales. Certaines productions contiennent des impropriétés, puisque les sens véhiculés par les expressions ou termes employés ne correspondent pas au sens visé.

Type d'erreur	Exemple
Attribution d'un sens fautif à un mot	Le <i>blanchissage</i> d'argent est sévèrement sanctionné par la justice. La <i>facture</i> du restaurant était élevée.
Anglicisme	L' <i>implémentation</i> d'une nouvelle firme aura de lourdes conséquences [...]. Il a obtenu son <i>degré</i> l'an dernier. Le <i>département</i> des boissons sera interdit aux mineurs.
Registre	Les étudiants sont revenus furieux de la <i>fac</i> [...].
Caractère imprécis d'un terme	Les <i>choses</i> sont difficiles à maîtriser.
Barbarisme	Le <i>quipropos</i> les empêche de concrétiser la démarche. Les activités sportives <i>ravigorent</i> les jeunes.
Modification d'une expression figée	Cette formule <i>enduit en erreur</i> les contribuables. <i>Tous et chacun</i> pourront en profiter. Le dessin est le violon <i>dingue</i> de ces élèves.
Pléonasme	Des <i>bénévoles volontaires</i> ont proposé un nouveau programme d'activités en plein air.
Mot considéré vieilli ou archaïque	<i>Présentement</i> , ils débattent la réforme éducative.

3.3. Orthographe grammaticale

En ce qui concerne l'orthographe grammaticale (15,48% et 17,43% pour chacun des groupes), les difficultés pour l'apprenant sont souvent dues au fait que les marques des catégories grammaticales et des fonctions, qui dans d'autres langues sont restées articulées, ne se prononcent pas en français ; en espagnol *hombres* se distingue de *hombre* par l'ajout, en fin de mot, d'une consonne articulée au pluriel. En revanche, en français *hommes* est rigoureusement homonyme du mot *homme*. C'est l'article, qui dans de nombreux cas indiquera le nombre du mot : *l'homme* / *les hommes*. Ces observations sont également valables dans le cas des personnes du verbe. Le fait de conserver graphiquement les désinences en français peut expliquer l'origine de nombreuses causes d'erreur, notamment dans le cas des accords. Il s'avère donc essentiel pour l'orthographe grammaticale de recourir à un ensemble de lois logiques, certainement plus nombreuses que la plupart des règles d'orthographe d'usage.

Type d'erreur	Exemple
Accord de l'adjectif en nombre	[...] des immigrants qui ont des difficultés <i>linguistique</i> .
Accord du pronom en genre	[...] ni <i>l'un</i> ni l'autre des activités prévues au programme [...].
Accord du participe passé avec l'auxiliaire « avoir »	La somme que la mairie a <i>investi</i> est colossale.
Accord du participe passé des verbes pronominaux	Elles se sont <i>demandées</i> comment cela s'était passé.
Barbarisme grammatical	[...] les parents sont les premiers à <i>critiquer</i> la réforme éducative [...].
Accord (et barbarisme) de l'adjectif démonstratif au pluriel	<i>Cettes élèves ont des difficultés d'apprentissage.</i>

3.4. Orthographe d'usage

Dans le cas de l'orthographe d'usage (11,89% et 11,16% respectivement), les difficultés observées dans les productions relèvent encore de l'imperfection de la correspondance entre phonèmes et graphèmes dans la langue française. L'étudiant est souvent découragé et n'hésite pas à attribuer un caractère arbitraire à l'orthographe française ; en dépit de l'effort indéniable de nombreux ouvrages de référence qui consiste à regrouper les difficultés et à tenter d'établir des lois générales, les règles sont dans de nombreux cas, assorties de longues listes d'exceptions. Lecture, copie, « trucs » mnémotechniques, voire dictée, sont encore à l'ordre du jour. Par ailleurs, certaines erreurs produites par les étudiants hispanophones peuvent être liées au fait que les genres grammaticaux du français et de l'espagnol ne correspondent pas toujours. Ajoutons à cela le fait que le français contient un grand nombre de lettres dites quiescentes (muettes) dont l'origine est à rechercher dans l'histoire de la langue ; en effet, ces lettres muettes étaient prononcées autrefois.

Type d'erreur	Exemple
Transcription des phonèmes	[...] les touristes se rendaient dans les <i>hotels</i> en bord de mer. [...] cette année-là, les <i>amendes</i> furent délicieuses.
Signe conventionnel	La compétence inter-culturelle est primordiale.
Élision	Cette étape là n'était pas prévue <i>puisque elle</i> était trop difficile.
Symboles et abréviations	Au <i>XXième</i> siècle, les mentalités ont changé. <i>Mr.</i> Dubois, président de l'association a présenté son projet de réforme. Un test de 10 <i>sec</i> leur a été soumis. La <i>Cgnie</i> des voyages organisés [...] Étudiants, professeurs, syndicats, etc... [...]

3.5. Ponctuation

En ce qui concerne la ponctuation, la structure syntaxique de chacune des langues est à l'origine de quelques erreurs comme cela est le cas, par exemple, du pro-nom sujet espagnol qui n'est exprimé qu'en cas d'ambiguïté ou pour insister : *Él no está implicado en este asunto* rendu en français par *Lui, il n'est pas impliqué dans cette affaire*. De façon générale, les deux erreurs les plus courantes concernent l'absence d'un signe de ponctuation requis ou la présence indue de ce dernier (5,94% et 6,57%), la virgule représentant la plus grande source d'erreurs. L'erreur de ponctuation a néanmoins un registre d'application moins large et elle est davantage le fruit de négligences que de connaissances insuffisantes.

Type d'erreur	Exemple
Absence de la virgule	[...] si fréquente en France et en particulier à Paris la grève étonne les étrangers. Elle elle défend la nouvelle loi.
Absence de ponctuation (: / ?)	À la question Êtes-vous d'accord avec l'installation de caméras de vidéo surveillance Le Premier ministre répond que [...].

3.6. Typographie

Enfin la typographie qui rassemble un ensemble de conventions que le futur traducteur se doit de maîtriser parfaitement : les écarts sont très peu nombreux dans ce domaine grâce aux facilités qu'offre l'ordinateur en matière de traitement de textes et de mise en page. L'emploi ou pas de la majuscule est une erreur relativement récurrente.

Type d'erreur	Exemple
Usage de l'italique	Le livre <i>Pas si fous ces Français</i> aborde des sujets sociaux très intéressants.
Absence de majuscule / Présence fautive de majuscule	Les <i>français</i> ne respectent par leur langue. En <i>Novembre</i> , la réforme sera appliquée dans plus de 200 collèges.
Absence de majuscule distinctive ou présence fautive	La <i>ville</i> de Paris inaugure une nouvelle exposition.
Espace insécable	« C'est une question de temps », a-t-il souligné. Quelle déception!

4. Stratégie de remédiation

Cette étude, bien qu'incomplète, nous a permis de dresser un panorama global des erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites en français par des étudiants hispanophones. Ces derniers bien souvent ont des difficultés à repérer les formules fautives et ne sont pas toujours conscients des insuffisances des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour résoudre leurs erreurs. Ils se fient généralement peu à leur intuition de locuteur, ce qui les conduit à opter pour des solutions qu'ils auraient spontanément écartées.

Cela nous a conduits à proposer certaines pratiques dans le cadre de notre enseignement. L'objectif doit être de permettre à chacun de reconnaître la variation, de lui donner les outils nécessaires pour l'amener à maîtriser sa production et l'adapter aux différentes situations de communication auxquelles il se verra confronté. Trois constats préalables s'imposent : tout d'abord, la connaissance imparfaite de la grammaire de la langue maternelle, ici la langue espagnole ; ensuite, nous sommes enclins à penser que le phénomène d'*homophonie* dans les deux langues exerce probablement une influence sur les écarts à l'écrit (à l'oral aussi d'ailleurs) dans la langue cible, le français ; finalement, il convient de simplifier l'utilisation du métalangage grammatical qui pose problème à un certain nombre d'étudiants. Pour pallier ces déficiences, il nous semble que la comparaison entre deux langues constitue un excellent moyen d'améliorer la connaissance de la langue maternelle et donc de la langue d'apprentissage. L'approche comparatiste aide à approfondir la réflexion grammaticale sur la langue maternelle et à réduire les interférences linguistiques. Cette perspective différentielle devrait contribuer à limiter les calques ou les emprunts abusifs. Pour ce faire, nous pensons qu'il est essentiel de privilégier une langue claire et dépouillée à cette étape de l'apprentissage. Il ne s'agit en aucun cas de renoncer à exploiter les possibilités d'expression en langue française, mais plutôt de garantir la meilleure communication possible en utilisant toutes les ressources par le biais d'un usage raisonné.

Pour mettre cette stratégie en pratique, deux exercices s'imposent : développer le goût de la lecture et augmenter la fréquence des activités d'écriture. Dans le cadre des activités d'écriture, une approche analytique nous semble pertinente. Après avoir expliqué les différents types d'écarts possibles, une fiche de référence contenant la typologie des erreurs illustrées par des exemples est remise aux étudiants. Cette étape est primordiale, car elle permet de vérifier la compréhension linguistique du métalangage employé : certains concepts comme « article » et « substantif » ne sont pas identifiés par les étudiants sous les termes rénovés de « déterminant » et « nom » respectivement et vice versa selon l'enseignement reçu au cours de leurs études secondaires. Chaque production donne ensuite lieu à un exercice systématique dont la démarche est la suivante : une première correction des écrits consiste exclusivement à signaler aux étudiants les erreurs et formules fautives de la production sans aucune annotation complémentaire. Les étudiants doivent remanier leur texte en remettant à

l'enseignant une grille d'autocorrection élaborée à cet effet. Cette grille vise à être simple, précise et opérationnelle :

Français
Erreur
Typologie
Correction proposée
Règle /norme
Exemples
Source(s) consultée(s)
Espagnol
Règle/norme
Exemples
Source(s) consultée(s)

Au cours de la phase de décryptage des écarts, lorsque les étudiants ne parviennent pas à identifier la catégorie à laquelle ils appartiennent, la discussion avec leurs camarades et l'enseignant sur le forum⁴ conçu à cet effet, leur apporte des pistes afin qu'ils puissent poursuivre la recherche d'information pour remédier au problème.

Cette démarche systématique d'analyse des erreurs nous semble un exercice bénéfique pour plusieurs raisons : il est essentiel en traduction d'enseigner aux étudiants à savoir utiliser des ouvrages de référence de sorte à se familiariser avec la nature des informations qui y sont présentées. Le fait de confronter plusieurs sources documentaires et plusieurs opinions les exerce pour leur future profession à privilégier et à développer des habitudes de recherche d'informations. Dans le cas des erreurs lexicales, l'expérience nous a montré qu'ils ont une connaissance intuitive de certains phénomènes lexicaux sans parvenir à bien les définir. La méthode analytique les amène à prendre conscience de la structure des dictionnaires commerciaux et à constater que le lexique ne se résume pas seulement à une suite linéaire d'unités lexicales ordonnées par ordre alphabétique. En effet, synonymie, antonymie, polysémie et homonymie sont des notions, entre autres, qui apportent une vision plus cohérente du lexique et permettent de mieux comprendre les relations et les oppositions à l'origine du réseau complexe des unités lexicales. Enfin, l'approche contrastive avec leur langue maternelle leur permet de mieux saisir les mécanismes de son fonctionnement et de découvrir les similitudes ou différences avec la langue française. Cette méthode de travail oblige les étudiants à fournir davantage d'efforts, car ils ne peuvent plus se contenter de proposer « spontanément » une solution aux problèmes qu'ils ont rencontrés. Ils doivent vérifier leur proposition de rectification et la justifier « formellement » à l'aide des références consultées. Certes, la pratique de cet exercice

⁴ Ces échanges et discussions se déroulent sur la plateforme Webct et sont organisés à une date et heures précises quelques jours après la remise des productions à chacun des étudiants.

systématique implique des contraintes lors de sa mise en œuvre, entre autres, une double correction pour le professeur et le suivi des discussions sur le forum. Pour les étudiants, les erreurs d'orthographe figurent parmi les mieux repérées et sont rectifiées relativement facilement. Celles qui posent davantage de problèmes sont celles qui relèvent de la syntaxe, en particulier de la construction de la phrase. Les écarts pour lesquels les étudiants n'ont pas su apporter de résolution satisfaisante font l'objet d'une session de tutorat au cours de laquelle sont fournis les éléments de réponse. Lorsqu'un étudiant rencontre un problème auquel il s'est déjà achoppé, il est alors plus en mesure d'identifier le « potentiel d'erreur ».

Conclusion

Les résultats obtenus (diminution des erreurs recensées dans la promotion de 2011-2012, objet de l'expérience) à l'issue de la mise en œuvre de cette méthode nous montrent une efficacité certaine. Avec le temps, on observe une disposition favorable de l'ensemble des étudiants, devenus plus autonomes dans leur apprentissage et plus enthousiastes en raison de l'amélioration de leurs compétences à l'écrit. Les résultats obtenus auprès d'étudiants hispanophones devraient inciter à poursuivre l'étude des différences spécifiques auprès d'étudiants venant de différentes régions du monde et de langues maternelles diverses.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAYLON, Christian (1996): *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris, Nathan Université.
- CULIOLI, Antoine (1995): «Peut-on théoriser la notion de *qualité de la langue* ?», in Jean-Michel Eloy (éd.), *La qualité de la langue ? Le cas du français*. Paris, Champion, 51-64.
- GADET Françoise (1997): *Le français populaire*. Paris, Armand Colin.
- POLGUÈRE, Alain. (2003): *Lexicologie et sémantique lexicale: Notions fondamentales*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal (coll. Paramètres).
- REY, Alain (1972): «Usages, jugements et prescriptions linguistiques». *Langue française*, 16, 4-28.
- RISAGER, Karen (1998): «Language teaching and the process of European integration», in M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge, Cambridge University Press, 42-254.